

⁵ Vgl. z.B. das Werk von James W. Fowler, *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*, San Fransisco 1981.

⁶ Vgl. Erik Erikson, *Identität und Lebenszyklus*, Frankfurt 1973; ders., *Kindheit und Gesellschaft*, Stuttgart 1999; Jean Piaget, *Das Weltbild des Kindes*, Stuttgart 1978.

⁷ Lawrence Kohlberg, *Die Psychologie der Moralentwicklung*, hrsg. von W. Althof, Stuttgart 1996.

⁸ Carol Gilligan, *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge 1982.

⁹ Vgl. *Visions* 21/2 (25. November 2001) 8, zum Christkönigsfest.

¹⁰ Johannes Paul II., Enzyklika *Evangelium Vitae. Über den Wert und die Unantastbarkeit des menschlichen Lebens*, herausgegeben vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 1995.

Aus dem Englischen übersetzt von Andrea Kett

Religiöse Bildung in der Schule – Möglichkeiten und Grenzen

Norbert Mette

I. Zwischen Konsolidierung und Infragestellung

Wenn man verfolgt, in wie vielen Ländern Osteuropas nach der Wende 1989 der Religionsunterricht in den Schulen eingeführt worden ist, kann man geradezu von einem Aufschwung dieses Schulfaches sprechen. Und selbst in Frankreich mit seiner strikten Trennung von Staat und Kirche prüft derzeit eine staatlich eingesetzte Kommission, ob es sich nicht doch auch die Schulen angelegen sein lassen müssten, den jungen Menschen einen vernünftigen und respektvollen Zugang zu erschließen. Bei näherem Hinsehen zeigt sich allerdings, dass in den einzelnen Ländern die Konzepte des schulischen Religionsunterrichts höchst unterschiedlich ausfallen. Die Bandbreite reicht vom konfessionell erteilten Religionsunterricht, der je nach Zusammensetzung der Schülerschaft in getrennten Gruppen erteilt wird und für dessen inhaltliche Ausgestaltung die jeweiligen Kirchen bzw. Religionsgemeinschaften maßgeblich verantwortlich sind, bis zum Religionsunterricht für alle, wie beispielsweise in England und Wales das Fach *Religious*

Education, das weltanschaulich strikt neutral auf religionswissenschaftlicher Grundlage erteilt wird.¹ Das hängt mit den unterschiedlichen kulturellen und religiösen Traditionen und Gegebenheiten in den verschiedenen Ländern zusammen und auch damit, welche Ziel- und Aufgabenbestimmung jeweils mit dem Religionsunterricht verbunden wird.

Die Einführung des Religionsunterrichts als Schulfach war in manchen Ländern Osteuropas heftig umstritten. Gegner fürchteten vor allem einen zu großen Einfluss der Kirchen in den Schulen. Aber auch dort, wo dieses Schulfach seit langem fest etabliert ist, hat vielerorts eine kontroverse Debatte darüber eingesetzt. Einerseits hat es im Zuge der Veränderungen des Verhältnisses von Staat und Kirche (wie in Italien und Spanien sowie in den skandinavischen Ländern) Neuregelungen erfahren. Auf der anderen Seite lässt die Transformation der (ehedem vor allem vom Christentum geprägten) Gesellschaften in multikulturell und multireligiös zusammengesetzte Gesellschaften die Frage aufwerfen, welche Form von Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen für diese neue Situation angemessen ist. Dabei gerät insbesondere der traditionelle konfessionelle Religionsunterricht in den Brennpunkt der Auseinandersetzung.

Weil das in Deutschland seit einiger Zeit ziemlich heftig der Fall ist – nicht zuletzt weil in einem Bundesland ein Alternativmodell zum herkömmlichen Religionsunterricht eingeführt worden ist –, bietet sich diese dort geführte Kontroverse geradezu an, um an ihr die unterschiedlichen, teilweise entgegengesetzten Auffassungen zum Sinn und Zweck des schulischen Religionsunterrichts aufzuzeigen.

II. Die Diskussion um den Religionsunterricht in Deutschland als Fallbeispiel

1. Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts in Deutschland

Nicht zuletzt aufgrund der schrecklichen Erfahrung, welche verheerenden Folgen eine staatlich diktierte Weltanschauung nach sich zu ziehen vermag, und einer 1949 verbreiteten Einschätzung, dass vor allem die Kirchen sich dieser Gleichschaltung mit einigem Erfolg widersetzt hätten, wurde in das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland wieder die in der Weimarer Reichsverfassung (1919) getroffene Vereinbarung übernommen und bestimmt, dass – mit Ausnahme von Bremen (und Berlin) – der Religionsunterricht wie jedes andere Schulfach auch ein ordentliches Lehrfach und – unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechts – in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften zu erteilen sei. Ein später gefälltes Urteil des Bundesverfassungsgerichts (1987) hat diesen Artikel 7 III des Grundgesetzes eindeutig im Sinne eines strikt konfessionell zu erteilenden Religionsunterrichts interpretiert und bestätigte damit die Praxis an den Schulen, dass dieses Fach für die evangelischen und katholischen Schüler in getrennten Gruppen erteilt wurde (was in der Regel bis

heute der Fall ist). In der damaligen Deutschen Demokratischen Republik (DDR) war der Religionsunterricht schon bald aus den staatlichen Schulen entfernt worden; die Kirchen haben ihn daraufhin in ihre eigene Regie übernommen und auf freiwilliger Basis in ihren Gemeinden erteilt.

In der Bundesrepublik brachten die gesellschaftlichen Auf- und Umbruchbewegungen in den 60er- und 70er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts eine Krise für den Religionsunterricht mit sich, weil vermehrt Eltern bzw. Schüler von ihrem Recht Gebrauch machen, sich von diesem Fach abzumelden. Um diese abgemeldeten Schüler dazu anzuhalten, sich mit der Frage nach Werten und Normen für das eigene Leben und für das gesellschaftliche Miteinander auseinander zu setzen, haben die Bundesländer nach und nach ein Alternativfach zum obligatorischen Religionsunterricht eingeführt; meistens firmiert es als „Ethikunterricht“.

Nach der politischen Wende 1989 ergab sich eine neue Situation, denn angesichts der Tatsache, dass im Osten Deutschlands die große Mehrheit der Bevölkerung konfessionslos war (und ist), stellte sich die Frage, ob die Einführung des Art. 7 III GG dort sinnvoll sei. Hinzukam, dass die dortigen Kirchen auf ihre guten Erfahrungen mit dem eigenen Religionsunterricht verwiesen und diesen nicht aufgeben wollten. Trotzdem wurde schließlich auch für die neuen Bundesländer der genannte Grundgesetzartikel verbindlich gemacht. Allerdings nahmen die Landesverfassungen teilweise die Regelung auf, dass Religions- und Ethikunterricht gleichberechtigte Schulfächer seien, zwischen denen gewählt werden dürfe. Nur ein Bundesland, Brandenburg, ging mit der Einführung des Faches „Lebenskunde - Ethik - Religionskunde“ (LER) einen Sonderweg. Auf verschiedene Klagen hin hat das Bundesverfassungsgericht inzwischen vorgeschlagen, LER als reguläres Schulfach zu belassen, daneben aber die Möglichkeit zu einem von den Kirchen verantworteten (und vom Staat organisatorisch und finanziell unterstützen) Religionsunterricht einzuräumen. Zur Zeit der Abfassung dieses Artikels zeichnet es sich ab, dass das Land Brandenburg unter Zustimmung der Kläger diesen Kompromiss akzeptiert und eine entsprechende Gesetzesänderung vornimmt.

Im Übrigen lässt der Grundgesetzartikel auch für andere Religionsgemeinschaften die Möglichkeit zur Einrichtung eines schulischen Religionsunterrichts zu. So gibt es etwa dort, wo genügend große Schülergruppen an einer Schule vorhanden sind, jüdischen Religionsunterricht. Die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts wird zwar allenthalben für dringlich gehalten; ihre Umsetzung stößt aber derzeit noch auf Schwierigkeiten.

2. Kurzer Abriss der jüngeren konzeptionellen Entwicklung des Religionsunterrichts

Nachdem der Religionsunterricht in der Zeit des Nationalsozialismus verschiedensten Behinderungen ausgesetzt und teilweise gänzlich zum Erliegen gekommen war, ergriffen die Kirchen die ihnen vom Grundgesetz eröffnete Chance, mit diesem Fach an den Schulen präsent zu sein. Begünstigt wurde das einerseits

durch die Tatsache, dass die maßgeblichen gesellschaftlichen Kräfte von ihnen einen aktiven Beitrag zur gesellschaftlichen Erneuerung vor allem in moralischer Hinsicht erwarteten; vor allem der Erziehung der Heranwachsenden wurde ein wichtiger Stellenwert beigemessen. Zum anderen war im Nachkriegsdeutschland in der Bevölkerung das Gefühl der Verbundenheit mit den Kirchen ungewöhnlich hoch; die verschiedenen Regionen waren von einer klar vorwiegenden Zugehörigkeit der Bevölkerung zu einer bestimmten Konfession, sei es zur evangelischen, sei es zur katholischen Kirche, geprägt. Die enge Verbundenheit von Kirche und Gesellschaft erfuhr eine Restauration, was sich besonders im Katholizismus in Art eines geschlossenen Milieus (mit politischer Wirkkraft) niederschlug. Damit ergab sich auch wie selbstverständlich eine enge Kooperation von Schule und Kirche. Im Allgemeinen Schulwesen (Volksschulbereich) kam hinzu, dass die Schulen weitgehend als Bekenntnisschulen geführt wurden. Für den Religionsunterricht bedeutete das, dass er in einen sehr stark kirchlich geprägten schulischen Kontext integriert war und sich explizit als „Kirche in der Schule“ verstand. Sein besonderer Beitrag bestand in der katechetischen Unterweisung der Kinder und Jugendlichen.

Angesichts tief greifender Wandlungsprozesse konnte jedoch ein solcher als Schulkatechese gestalteter Religionsunterricht nicht überdauern. Mehrere Faktoren spielten dabei eine Rolle: die Lockerung der kirchlichen Bindung in der Bevölkerung aufgrund der erfolgten gesellschaftlichen Konsolidierung; die strukturelle und konzeptionelle Neuordnung des Schulwesens; die aufkommende Kritik an dem etablierten Staats-Kirche-Verhältnis. Die Religionspädagogik sowohl auf evangelischer als auch auf katholischer Seite unternahm große Anstrengungen, diese Krise des Religionsunterrichts konstruktiv aufzufangen: Das in der Theologie aufgekommene hermeneutische Problembewusstsein wurde für die Didaktik des Religionsunterrichts nutzbar zu machen versucht. Gesellschaftliche Herausforderungen, die die Verantwortung aus dem Glauben heraus anfragen, wurden thematisiert. Für die katholische Religionspädagogik spielte das Zweite Vatikanische Konzil eine entscheidende Rolle, insofern nunmehr auch offiziell die „anthropologische Wende“, wie sie für die theologischen Konzepte von K. Rahner, E. Schillebeeckx u.a. kennzeichnend war, in den Religionsunterricht eingebracht werden konnte – später ergänzt um die Ansätze der Politischen Theologie, der Befreiungstheologie sowie der Feministischen Theologie. Einen weiteren Schritt stellte die auf der Grundlage von philosophischen, psychologischen und theologischen Symboltheorien konzipierte Symboldidaktik dar, mit

Der Autor

Norbert Mette, 1946 in Barkhausen/Porta geboren; Studium der Theologie und Sozialwissenschaften; Dr. theol., seit 2002 Professor für Religionspädagogik/Praktische Theologie an der Universität Dortmund. Zahlreiche Veröffentlichungen zu pastoraltheologischen, religionspädagogischen und sozialetischen Themen; u.a. *Religionspädagogik*, Düsseldorf 1994; *Praktisch-theologische Erkundungen*, Münster 1998; (hg. mit Folkert Rickers) *Lexikon der Religionspädagogik*. 2 Bde., Neukirchen-Vluyn 2001. Für *CONCILIUM* schrieb er zuletzt über „Solidarität: Verfall oder Wandel?“ in Heft 4/1999. Anschrift: Liebigweg 11a, D-48165 Münster.

deren Hilfe die Schüler allererst eine Sensibilität für die transzendente und religiöse Dimension der Wirklichkeit gewinnen und die Sprache der Religion sowie des Glaubens erlernen können sollten.

Allen diesen Konzepten ist - mit deutlich zunehmender Tendenz - gemeinsam, dass sie zwar die Inhalte, die es im Religionsunterricht zu vermitteln gilt, nicht vernachlässigen, diese aber wohl neu durchbuchstabieren, indem sie die Vermittlungsproblematik nicht bloß als eine methodische Angelegenheit stärker reflektieren. Dabei geraten unweigerlich die Adressaten der Inhalte und die Welt, in der sie leben, mitsamt den dadurch bedingten Verstehensvoraussetzungen in den Blick. Die Kinder, so begriff man, müssen als ko-konstruierende Subjekte ihres Lern- und Entwicklungsprozesses ernst genommen und in die Gestaltung des Unterrichts aktiv einbezogen werden. Zugleich gelang es dem Religionsunterricht, sich inhaltlich und didaktisch auf der Höhe des zeitgenössischen Problembewusstseins zu bewegen und sich so aus dem Geruch zu befreien, ein überholtes Relikt an der Schule zu sein. Mit seinen reformpädagogischen Ansätzen nahm er nicht unwesentlichen Einfluss auf die Schulentwicklung insgesamt. Die Religionslehrer, die eigens dafür ausgebildet sind und auch andere Fächer unterrichten, sind in der Regel gut in das Lehrerkollegium integriert. Auch in der Beliebtheitskala der Schülerschaft schneidet der Religionsunterricht relativ gut ab, jedenfalls längst nicht mehr so schlecht, wie das vor Jahren noch der Fall war.

Umstritten ist allerdings, welche Ziele im Religionsunterricht erreicht werden sollen. Ist es seine Aufgabe, die Schüler zum Glauben zu bringen? Oder soll er dazu verhelfen, den Bereich von Transzendenz, Religion, Glaube besser verstehen und sachgerechter damit umgehen zu lernen? Insbesondere innerhalb der Kirchen gehen die dazu vertretenen Auffassungen weit auseinander. Während die einen am liebsten eine Rückkehr zum katechetischen Konzept des Religionsunterrichts wünschen, halten das die anderen sowohl von der Sache her als auch im Blick auf die in der Schülerschaft vorfindliche Realität für falsch. Immer weniger ist - um eine Unterscheidung von K. E. Nipkow aufzugreifen² - unter den Heranwachsenden ein „gegebenes Einverständnis im Glauben“ anzutreffen; eher selten handelt es sich auch um ein „suchendes Einverständnis im Glauben“. Vielfach trifft man auf ein verloren gegangenes oder auch auf ein hypothetisch religiöses Einverständnis - bis hin zu einem nie vorhanden gewesenem Einverständnis und einer Haltung religiöser Indifferenz. Für alle diese Schülergruppen - so das gegen die Befürworter der Schulkatechese vertretene Plädoyer - soll der Religionsunterricht belangvoll sein können.³ Damit drängt sich jedoch als Frage auf: Warum soll ein solcher offener Religionsunterricht konfessionell in getrennten Gruppen erteilt werden?

3. Das Konfessionalitätsprinzip im Widerstreit

Innerhalb der Religionspädagogik und unter Religionslehrern findet seit einiger Zeit die zweite der beiden eben genannten Positionen mehrheitlich Zustimmung. Der Religionsunterricht, so lautet das Argument, muss Rücksicht auf die Gegebenheiten und Belange der Schule nehmen, soll er dort seinen Platz haben und

entsprechend prinzipiell für alle Schüler offen sein. Er muss also vorrangig bildungs- und schultheoretisch begründet und entsprechend konzipiert werden. Damit sind die Kirchen keineswegs aus dem Religionsunterricht verbannt. Aber für eine Katechese sind sie allererst in ihren eigenen Reihen zuständig, also am Ort der Kirchengemeinden.

Im Religionsunterricht muss es ihr hingegen mehr um Diakonie als um Verkündigung zu tun sein. Diakonie heißt in diesem Zusammenhang, dass durch die Begegnung mit Religion und Glaube den Schülern im Zuge ihrer Identitätsbildung ein für sie hilfreicher Orientierungs- bzw. Sinnhorizont eröffnet wird und sie dabei zur verantwortlichen Mitgestaltung einer gerechten, friedvollen und schöpfungsverträglichen Welt ermutigt und befähigt werden. Damit ist Verkündigung keineswegs ausgeschlossen; muss doch gerade der Religionslehrer als Person authentisch für das stehen, was er den Schülern zu vermitteln versucht. Aber welche Wahl diese treffen und welchen Weg sie gehen, haben sie letztendlich selbst zu entscheiden. Umgekehrt eröffnet der Religionsunterricht den Kirchen die Chance, auch ihrerseits aus der Begegnung mit den Heranwachsenden etwas von deren Befindlichkeit zu erfahren und von ihnen zu lernen.

Vor diesem Hintergrund wird es verständlich, dass das traditionelle Konfessionalitätsprinzip des Religionsunterrichts vermehrt in Frage gestellt wird. Auf der einen Seite gebe es, so wird argumentiert, zwischen den Kirchen mittlerweile so viele Gemeinsamkeiten, dass zumindest ein christlich-ökumenischer Unterricht verantwortbar ist und auf der Tagesordnung steht. Zum anderen seien mittlerweile die meisten Schüler kirchlich und auch religiös dermaßen heimatlos, dass der Religionsunterricht schon viel erreiche, wenn ihnen überhaupt ein Zugang zum Religiösen erschlossen wird. Dabei gehe es vorrangig um die fundamentalen Fragen – also die Frage nach Gott und Welt, Leben und Tod, Leiden und Sinn etc. – und nicht um Probleme wie die historisch bedingten zwischenkirchlichen Differenzen. Weiterhin wird argumentiert, dass erst in der Begegnung mit dem anderen die eigene Position geklärt und Verständigung eingeübt werden könne. Zudem verlöre der Religionsunterricht bei den Betroffenen und in der Öffentlichkeit an Plausibilität, wenn er weiterhin den Eindruck erwecke, er eröffne den nur Kirchen einen für sie bequemen Zugriff auf die Schüler.

Von den Befürwortern des Konfessionalitätsprinzips werden demgegenüber Argumente geltend gemacht, die durchaus der Alternativposition standzuhalten vermögen. Grundsätzlich wird darauf verwiesen, dass das Recht auf Religionsunterricht sich aus dem Grundrecht auf Religionsfreiheit ergibt; demnach stehe der Staat in der Pflicht, denen, die religiöse Erziehung und Bildung wünschten, auch in seinen eigenen Bildungseinrichtungen zukommen zu lassen. Da es überdies keine allgemeine Religion gebe, sondern Religionen nur in historisch gewordenen und kulturell mitgeprägten Manifestationen begegne, sei der Zusammenhang von Religionsunterricht und der Anbindung an eine bestimmte Religion unverzichtbar; dies gelte auch, solange die Einheit noch nicht erreicht sei, für die christlichen Kirchen. Mit Blick auf die Identitätsbildung sei es alles andere als förderlich, wenn die Heranwachsenden auf alle möglichen weltanschaulichen

Überzeugungen trafen, ohne wenigstens rudimentär über eine eigene religiöse bzw. konfessionelle Verortung zu verfügen; eine multireligiöse Identität gebe es ebenso wenig wie eine multikulturelle. Nur wer eine eigene Identität erworben habe, sei zur Verständigung mit den anderen und Fremden fähig. In diesem Zusammenhang seien vor allem auch Minderheiten davor zu schützen, dass sie von der dominanten Religion vereinnahmt würden. Weiterhin wird argumentiert, dass eine religionskundliche Außenbetrachtung der Eigenart von Religion nicht gerecht würde; eine adäquate Annäherung lasse sich nur mit einem Zugang von innen her erreichen - im Versuch, religiöse Erfahrungen nachzuvollziehen, sich auf religiöse Praktiken einzulassen, sich mit gelebten „Modellen“ religiöser Lebensführung auseinander zu setzen. Die Notwendigkeit einer kritischen Unterscheidung käme dabei keineswegs zu kurz, weil die Religionen über die Jahrhunderte hinweg selbst die Fähigkeit zu reflexiver Selbstdistanzierung ausgebildet hätten.

Zudem wird von vielen Befürwortern des Konfessionalitätsprinzips für eine Öffnung des Religionsunterrichts in Richtung einer konfessionellen Kooperation plädiert.⁴ Ferner wird eine stärkere Zusammenarbeit mit dem Ethikunterricht empfohlen. Indem die Schüler phasenweise in ihrer Herkunftslerngruppe (z.B. evangelische Religion) arbeiten und phasenweise sich mit anderen Lerngruppen (z.B. katholische Religion, islamische Religion, Ethik) austauschen würden, erhielten sie die Gelegenheit, sich selbst und die anderen besser kennen zu lernen.

Der Vollständigkeit halber ist festzustellen: Im praktischen Schulalltag hat sich neben dem konfessionell erteilten Religionsunterricht als der wohl überwiegenden Form eine Reihe von „Mischformen“ entwickelt, die von interkonfessionell bis interreligiös reichen - vielfach schlicht und einfach aus der Not vor Ort heraus, weil sonst der Religionsunterricht gänzlich ausfallen würde. Es gibt aber auch kirchlich approbierte Modellversuche mit Öffnungen des Konfessionalitätsprinzips.

4. LER als zukunftssträchtige Alternative?

Das Schulfach LER, das, wie erwähnt, das Land Brandenburg eingeführt hat, ging unmittelbar nach der politischen Wende 1989 aus dem Bestreben hervor, ein Defizit der vormals staatssozialistischen und dirigistisch betriebenen Schulen zu beheben, nämlich die Schüler „in besonderem Maße darin zu unterstützen, ihr Leben selbstbestimmt und verantwortlich zu gestalten und ihnen zu helfen, sich in einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft mit ihren vielfältigen Wertvorstellungen und Sinnangeboten zunehmend eigenständig und urteilsfähig zu orientieren“⁵. Dazu sollen „Grundlagen für eine wertorientierte Lebensgestaltung, ... Wissen über Traditionen philosophischer Ethik und Grundsätzen ethischer Urteilsbildung sowie über Religionen und Weltanschauungen“⁶ vermittelt werden. Der Unterricht soll „bekenntnisfrei, religiös und weltanschaulich neutral“⁷ erteilt werden. Es kann hier nicht die lang andauernde Kontroverse um dieses Fach nachgezeichnet werden. Bemerkenswert ist jedenfalls, dass ausdrücklicher Wert auf die Thematisierung von Religion gelegt wird. Dies wird

offensichtlich auch im Zusammenhang öffentlich betriebener Bildung für unerlässlich gehalten. Erfolgen soll dies jedoch nicht in der Weise des Religionsunterrichts, sondern der Religionskunde. Das bedeutet, dass die Religionswissenschaft die vorrangige Bezugsdisziplin dieses Faches bildet. Ihr wird zugute gehalten, dass sie nicht der als normativ sich verstehenden Tradition einer Religion oder eines Bekenntnisses verpflichtet ist, aus der heraus dann andere Religionen wahrgenommen und beurteilt werden, sondern dass sie sich mit allen Religionen als gleichwertig geltend in vergleichender Perspektive befasst. Der Vorteil wird darin gesehen, dass auf diese Weise die Schüler sich die verschiedenen religiösen Traditionen erschließen könnten, indem sie sie auf ihre Lebensbedeutsamkeit hin befragten, und gerade so zu einer interreligiösen Verständigung befähigt würden.⁸ Ohne damit eine abschließende Würdigung vornehmen zu wollen, kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass der Religionswissenschaft der Status gewissermaßen einer Metainstanz zugewiesen wird, die allein zu einem aufgeklärt-vernünftigen Umgang mit Religion befähigt. Die Frage stellt sich allerdings, ob auf diese Weise das, was Religionen ausmacht, nicht verloren geht, nämlich eine Welt- und Lebensdeutung, die sich nicht einfach den Normen einer – möglicherweise vermeintlich – aufgeklärten Vernunft fügt, sondern diese überschreitet und gerade so ein semantisches und pragmatisches Potential zur Verfügung stellt, das nicht zuletzt angesichts der aktuellen brisanten Herausforderungen, mit denen die Menschheit konfrontiert ist (und mit denen es vor allem die nachfolgenden Generationen zu tun bekommen) immer noch grundlegende Gewissheiten⁹ und Orientierungen – wie Menschenwürde, Freiheit, Gerechtigkeit, Solidarität etc. – zu vermitteln vermag.

III. Ausblick: Ein eigenständiges Profil des Religionsunterrichts als Religionsunterricht ist unerlässlich

Mit den letzten Bemerkungen ist bereits ein allgemeiner Fragekomplex angeschnitten, der um des Verbleibs des Religionsunterrichts an den Schulen willen immer dringender zu plausiblen Antworten nötigt. Gern wird nämlich in der öffentlichen Meinung der Religionsunterricht an den Schulen deswegen für gut befunden, weil er – etwa durch das Auswendiglernen der Zehn Gebote – zur elementaren moralischen „Aufrüstung“ der Heranwachsenden beitrage. Dazu muss allerdings festgestellt werden, dass moralische Erziehung und Bildung zumindest ebenso gut durch einen Ethikunterricht o.ä. geleistet werden kann. Zwar hat es auch der Religionsunterricht zwangsläufig mit Themen und Fragen der Moral und der Ethik zu tun. Aber ihm muss bewusst bleiben, dass er dies – zumindest im jüdisch-christlichen Kontext – in einer bestimmten Weise tut, nämlich nicht im Imperativ, sondern im Indikativ: „Weil Gott die Menschen zur Freiheit befreit hat, können sie ...“ Das zentrale Thema des Religionsunterrichts ist darum der Grund dieses Könnens, über den die Menschen nicht verfügen können, der ihnen aber gerade so zum Heil gereicht. Durch Erzählungen, Zeug-

nisse, in liturgische Riten und Texte gefasste Formen des Eingedenkens, Reflexionen etc. können die Heranwachsenden mit Möglichkeiten und Wegen des Subjektwerden- und -seinkönnens vor Gott („Identität aus Gratuität“) und mit den daraus sich ergebenden Konsequenzen für die eigene Lebensführung – gemeinsam mit anderen – vertraut gemacht werden. Das schließt die Anerkennung anderer Möglichkeiten und Wege ein und weist somit in einen interreligiösen Dialog und gemeinsamen Lernprozess hinein. Von daher legt sich eine institutionelle Zusammenarbeit zumindest der in der Umgebung beheimateten Religionen in der Schule nahe.

Dabei muss sich der Religionsunterricht an der Schule allerdings auch seiner Grenzen bewusst bleiben. Die Schule ist nur begrenzt ein Ort für explizite religiöse Vollzüge. Was Religion, was Glaube ist, muss vorrangig an der Praxis der Glaubensgemeinschaften abgelesen werden können. Wie sie diesbezüglich von den Kindern und Jugendlichen eingeschätzt werden, ist für sie ein wichtiger Testfall, wie es um ihre Glaubwürdigkeit bestellt ist.

¹ Vgl. detaillierter Peter Schreiner, *Europa*, in: Norbert Mette/Folkert Rickers (Hg.), *Lexikon der Religionspädagogik*, Neukirchen-Vluyn 2001, 494–499, sowie die Artikel zu den einzelnen Ländern in diesem Lexikon. Über Europa hinaus gibt es schulischen Religionsunterricht und eine ähnliche Diskussion darüber, wie sie im Folgenden zur Sprache kommt, in Australien, Kanada, Südafrika und in den meisten Ländern Lateinamerikas. – Für jeweils genauere Nachweise zu den folgenden Ausführungen muss auf die entsprechenden Artikel im „Lexikon der Religionspädagogik“ verwiesen werden. Wegen der Knappheit des für diesen Artikel zur Verfügung stehenden Raumes mögen im Folgenden die männlichen Bezeichnungen als inklusiv gemeint gelesen werden.

² Vgl. Karl Ernst Nipkow, *Bildung in einer pluralen Welt*, Bd. 2, Gütersloh 1998, 215–260.

³ So auch als offizieller kirchlicher Text der Beschluss: *Der Religionsunterricht in der Schule* (1974), in: Ludwig Bertsch u.a. (Hg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*, Bd. 1, Freiburg/Br. 1976, 123–152, hier 142f.

⁴ Hier unterscheiden sich allerdings die Positionen der beiden Großkirchen in Deutschland. Während die evangelische Kirche stark für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht plädiert, lässt die katholische Kirche ein Abweichen vom strikten Konfessionalitätsprinzip nur in Ausnahmefällen zu. Vgl. hierzu: *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität*. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994; Die deutschen Bischöfe, *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts*, Bonn 1996.

⁵ *Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg*, § 11, zitiert nach Jürgen Lott, *Wie hast du's mit der Religion?*, Gütersloh 1998, 115.

⁶ Ebd.

⁷ Ebd.

⁸ Vgl. ausführlicher die sehr profunden Beiträge in: Wolfgang Edelstein u.a., *Lebensgestaltung - Ethik - Religionskunde. Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs*, Weinheim/Basel 2001.

⁹ Im Sinne des lat. *certitudo*, nicht *securitas*.